ReGeo
ISSN: 2177-3246

ENTRE UNIVERSIDADE E ESCOLA, DESAFIOS DO ENSINO DE CIÊNCIAS: PERCEPÇÕES DE PROFESSORAS SUPERVISORAS DE ESTÁGIO

BETWEEN UNIVERSITY AND SCHOOL AND THE CHALLENGES OF SCIENCE TEACHING: PERCEPTIONS OF INTERNSHIP SUPERVISING TEACHERS

ENTRE UNIVERSIDAD Y ESCUELA, DESAFÍOS DE LA ENSEÑANZA DE CIENCIAS: PERCEPCIONES DE PROFESORAS SUPERVISORAS DE PRÁCTICAS

https://doi.org/10.56238/revgeov17n10-211

Data de submissão: 28/09/2026 **Data de publicação:** 28/10/2026

Eliangela Palharini de Carvalho Lotici
Especialista em Ciências Naturais e Sociedade
Instituição: Escola Municipal Vereador Guerino Lotici
E-mail: eliangelacarvalho@gmail.com

Sandra Maria Wirzbicki
Doutora
Instituição: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
E-mail: sandra.wirzbicki@uffs.edu.br

RESUMO

A formação inicial de professores de Ciências constitui um processo que envolve diferentes espaços, sujeitos e experiências, entre os quais se destaca o estágio supervisionado. Este artigo é decorrente de pesquisa desenvolvida no âmbito de trabalho de conclusão de curso de pós-graduação lato sensu em Ciências Naturais e Sociedade, e apresenta um recorte dos resultados referentes às categorias "Relação universidade-escola sob o olhar do supervisor" e "Desafios do Ensino de Ciências e da formação e atuação de professores". A investigação, de abordagem qualitativa, foi realizada com professoras que atuam ou haviam atuado como supervisoras de estágio na área de Ciências da rede estadual de ensino de Realeza, Paraná. Foram utilizados entrevistas semiestruturadas e relatos narrativos, analisados por meio da Análise Textual Discursiva. Os resultados evidenciam que a relação entre universidade e escola é compreendida pelas participantes como espaço de compartilhamento, aprendizagem e colaboração, mas também apresenta demandas relacionadas à comunicação, ao acompanhamento dos estagiários e à participação mais próxima dos diferentes sujeitos envolvidos. Em relação ao ensino de Ciências, emergem desafios associados à formação docente, ao tempo destinado ao planejamento, às condições de trabalho, à diversidade e às demandas do cotidiano escolar. As percepções das supervisoras indicam que a formação inicial precisa articular conhecimentos científicos, pedagógicos e experiências concretas da escola, fortalecendo a parceria entre universidade e educação básica.

Palavras-chave: Formação Inicial de Professores. Ensino de Ciências. Estágio Supervisionado. Formação Docente.

ABSTRACT

Initial Science teacher education is a process involving different spaces, subjects, and experiences, among which supervised internship stands out. This article derives from research developed as part of a lato sensu postgraduate course completion paper in Natural Sciences and Society and presents a specific analysis of the categories "University-school relationship from the supervisor's perspective"

and “Challenges of Science teaching and teacher education and practice”. The qualitative investigation involved six female teachers who worked or had worked as internship supervisors in Science education in the state school system of Realeza, Paraná, Brazil. Semi-structured interviews and written narratives were used and analyzed through Textual Discourse Analysis. The findings indicate that the university-school relationship is understood by participants as a space for exchange, learning, and collaboration, but also involves demands concerning communication, supervision of interns, and closer participation of the different actors involved. Regarding Science teaching, challenges are associated with teacher education, time for lesson planning, working conditions, diversity, and the demands of everyday school life. The supervisors’ perceptions indicate that initial teacher education needs to articulate scientific and pedagogical knowledge with concrete school experiences, strengthening partnerships between universities and basic education.

Keywords: Initial Teacher Education. Science Teaching. University-school Relationship. Supervised Internship. Teacher Education.

RESUMEN

La formación inicial de profesores de Ciencias constituye un proceso que involucra diferentes espacios, sujetos y experiencias, entre los cuales se destaca la práctica supervisada. Este artículo es resultado de la investigación desarrollada en el marco del trabajo de conclusión de una especialización lato sensu en Ciencias Naturales y Sociedad, y presenta un recorte de los resultados referentes a las categorías “Relación universidad-escuela bajo la mirada del supervisor” y “Desafíos de la Enseñanza de Ciencias y de la formación y actuación de profesores”. La investigación, de enfoque cualitativo, fue realizada con profesoras que actúan o habían actuado como supervisoras de práctica en el área de Ciencias de la red estatal de enseñanza de Realeza, Paraná. Se utilizaron entrevistas semiestructuradas y relatos narrativos, analizados a través del Análisis Textual Discursivo. Los resultados evidencian que la relación entre universidad y escuela es comprendida por las participantes como espacio de intercambio, aprendizaje y colaboración, pero también presenta demandas relacionadas a la comunicación, al acompañamiento de los practicantes y a la participación más cercana de los diferentes sujetos involucrados. En relación a la enseñanza de Ciencias, emergen desafíos asociados a la formación docente, al tiempo destinado a la planificación, a las condiciones de trabajo, a la diversidad y a las demandas del cotidiano escolar. Las percepciones de las supervisoras indican que la formación inicial necesita articular conocimientos científicos, pedagógicos y experiencias concretas de la escuela, fortaleciendo la asociación entre universidad y educación básica.

Palabras clave: Formación Inicial de Profesores. Enseñanza de Ciencias. Práctica Supervisada. Formación Docente.

1 INTRODUÇÃO

A formação inicial de professores acontece em diferentes espaços e tempos formativos, envolvendo conhecimentos, experiências, relações e aprendizagens que ultrapassam os limites da universidade. Nesse percurso, o estágio supervisionado constitui um momento privilegiado de aproximação com a realidade escolar, possibilitando ao licenciando conhecer o cotidiano da escola e refletir sobre a profissão docente. Essa experiência, entretanto, não se realiza de forma isolada: depende das relações estabelecidas entre universidade, escola, professores supervisores, orientadores, estagiários, estudantes e demais profissionais que compõem a comunidade escolar.

Pensar o estágio a partir dessa perspectiva implica reconhecer que a escola de educação básica não é apenas o local onde o licenciando executa atividades previstas em sua formação. Ela constitui espaço de produção de conhecimentos, de aprendizagem profissional e de diálogo entre diferentes saberes. O professor que recebe o estagiário participa, portanto, de uma experiência formativa que pode contribuir tanto para quem está iniciando a docência quanto para quem já exerce a profissão.

Essa compreensão também está relacionada às mudanças ocorridas nas políticas de formação de professores. A Base Nacional Comum Curricular valoriza, no componente Ciências da Natureza, práticas de investigação, argumentação, análise de fenômenos e construção de explicações, o que demanda professores preparados para organizar situações de aprendizagem que ultrapassem a simples transmissão de conteúdos (BRASIL, 2018). Na formação inicial, essa exigência reforça a importância de experiências que articulem conhecimentos científicos, pedagógicos e aqueles construídos no cotidiano escolar.

No âmbito da formação inicial, a legislação atualmente vigente estabelece 400 horas de estágio curricular supervisionado nos cursos de licenciatura, distribuídas ao longo da formação, reforçando o caráter formativo dessa experiência (BRASIL, 2024). Na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), o estágio é concebido como espaço de formação teórico-prática orientada e supervisionada, articulado aos projetos pedagógicos dos cursos e à legislação vigente (UFFS, 2015). Assim, a discussão sobre estágio permanece atual, embora as normativas que orientam sua organização tenham sido modificadas desde o período em que a pesquisa foi realizada.

Este artigo é decorrente de pesquisa desenvolvida no âmbito de trabalho de conclusão de curso de pós-graduação lato sensu em Ciências Naturais e Sociedade, da Universidade Federal da Fronteira Sul, e apresenta parte de seus resultados. O estudo teve como participantes seis professoras da rede estadual de ensino de Realeza, Paraná, que atuavam ou haviam atuado como supervisoras de estágio na área de Ciências. A análise dos dados, realizada por meio da Análise Textual Discursiva (ATD) proposta por Moraes e Galiazzi, 2006, possibilitou a construção de quatro categorias. Neste texto, o

foco recai sobre duas categorias: a relação universidade-escola e os desafios do ensino de Ciências e da formação e atuação de professores.

Desse recorte emergem questões que orientam a discussão: como as professoras supervisoras percebem a relação entre universidade e escola no desenvolvimento dos estágios? Quais desafios do ensino de Ciências e da formação docente aparecem em seus discursos? Como essas percepções podem contribuir para repensar a formação inicial e a inserção dos licenciandos na realidade escolar? O objetivo é analisar essas percepções, buscando compreender possibilidades de fortalecimento da parceria entre universidade e escola e elementos que podem qualificar a formação de professores de Ciências.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

O estágio supervisionado constitui-se como um espaço-tempo de articulação essencial entre os conhecimentos acadêmicos e os saberes construídos no cotidiano escolar. Alinhado às formulações consolidadas de Pimenta e Lima (2017), o estágio deve superar o caráter burocrático e instrumental para consolidar-se como campo de conhecimento e pesquisa. Sob essa ótica, teoria e prática unificam-se na práxis docente, permitindo que o licenciando confronte o repertório universitário com as complexidades da sala de aula, ao mesmo tempo em que a realidade escolar gera novas investigações e aprendizados críticos.

A relação entre universidade e escola, portanto, precisa ser construída como parceria e não como uma relação unilateral na qual a universidade produz conhecimentos e a escola apenas os recebe. Lüdke e Cruz (2005) discutem a aproximação entre essas instituições pela pesquisa, apontando possibilidades de colaboração que podem favorecer tanto a formação inicial quanto o desenvolvimento profissional dos professores da educação básica. Almeida e Pimenta (2014) também destacam que processos formativos mais consistentes dependem de parcerias efetivas entre formadores universitários e docentes das escolas que acolhem os estagiários.

Nessa direção, o professor da educação básica pode ser compreendido como sujeito que participa da formação de novos professores, compartilhando experiências, saberes e modos de enfrentar situações do cotidiano. Essa compreensão amplia o papel do supervisor de estágio, que deixa de ser apenas aquele que acompanha o cumprimento de atividades e passa a ser reconhecido como participante do processo formativo.

No Ensino de Ciências, essa sinergia universidade-escola ganha contornos singulares. Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2018) enfatizam a multidimensionalidade da prática docente nessa área, explicitando que a formação profissional exige o domínio articulado tanto dos conceitos

científicos específicos quanto dos saberes pedagógicos necessários para torná-los compreensíveis. Alinhada a isso, a pesquisa e a reflexão crítica despontam como eixos estruturantes, Galiazzi (2003) defende a investigação na própria prática como princípio formativo essencial, capaz de instrumentalizar o professor para questionar, argumentar e reconstruir o conhecimento pedagógico do conteúdo. Consequentemente, mediar o aprendizado em Ciências pressupõe criar ambientes investigativos nos quais os estudantes possam formular hipóteses, buscar evidências, construir explicações e interconectar os saberes científicos com a realidade social vivenciada.

Os desafios do ensino de Ciências, contudo, não podem ser analisados apenas a partir das escolhas metodológicas do professor. Condições de trabalho, tempo para planejamento, recursos disponíveis, composição das turmas, diversidade dos estudantes e políticas educacionais interferem diretamente nas possibilidades de organizar práticas pedagógicas. Martins (2005) ressalta a complexidade da formação de professores de Ciências, enquanto Seixas, Calabró e Sousa (2017) chamam atenção para as demandas contemporâneas relacionadas ao uso de conhecimentos científicos, tecnologias educacionais e estratégias didáticas inovadoras.

A formação continuada também se apresenta como elemento necessário. Rocha e Praça (2022) apontam que a formação do professor de Ciências precisa ser entendida como processo permanente, capaz de acompanhar transformações da escola, dos estudantes e dos próprios conhecimentos científicos. Nessa perspectiva, ouvir professores experientes e reconhecer os saberes construídos no exercício da profissão pode contribuir para que a formação inicial esteja mais próxima dos desafios que os licenciandos encontrarão em sua atuação.

3 ASPECTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa que fundamenta este artigo caracteriza-se como qualitativa, pois buscou compreender percepções, experiências e significados atribuídos pelas participantes ao estágio e à formação de professores de Ciências. Participaram seis professoras que atuavam ou haviam atuado como supervisoras de estágio de licenciandos na área de Ciências da rede estadual de ensino do município de Realeza, Paraná. No trabalho de origem, as participantes foram identificadas por nomes fictícios: Emília, Maria, Débora, Rachel, Marie e Rosa, preservando-se suas identidades.

Foram utilizados dois instrumentos de produção de informações: entrevista semiestruturada e narrativa escrita. As entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas. As participantes também foram convidadas a produzir narrativas sobre suas experiências como supervisoras; três narrativas foram devolvidas e incorporadas ao corpus. A utilização desses instrumentos possibilitou

reunir tanto respostas a questões previamente organizadas quanto relatos mais livres sobre experiências e percepções relacionadas ao estágio.

A análise foi realizada por meio da Análise Textual Discursiva, conforme Moraes e Galiazzi (2006), envolvendo a desmontagem dos textos, a unitarização, a categorização e a construção de novas compreensões. No processo analítico foram identificadas unidades de significado relacionadas à relação universidade-escola, à relação supervisor-estagiário, ao papel e às contribuições do supervisor, às contribuições do estágio, à formação e identidade docente, à qualificação da atuação docente e aos desafios do ensino de Ciências e da formação de professores. A partir dessas unidades foram organizadas três categorias a priori e uma categoria emergente.

Para este artigo foram selecionadas duas categorias: “Relação universidade-escola sob o olhar do supervisor” e “Desafios do Ensino de Ciências e da formação e atuação de professores”. O recorte permite aprofundar aspectos relacionados às condições e relações que sustentam o estágio e às dificuldades apontadas pelas participantes em relação à formação e ao exercício da docência em Ciências.

A pesquisa foi desenvolvida após submissão e aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal da Fronteira Sul (CEP/UFFS). As participantes receberam informações sobre a pesquisa e tiveram liberdade para participar ou desistir , registrando seu consentimento por meio do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Para preservar suas identidades, foram utilizados nomes fictícios na apresentação dos dados. O corpus analisado neste artigo corresponde, portanto, aos materiais produzidos no contexto da pesquisa original.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

4.1 UNIVERSIDADE E ESCOLA: APROXIMAÇÕES, TENSÕES E POSSIBILIDADES FORMATIVAS

A chegada da UFFS ao município de Realeza modificou a presença da universidade no cotidiano das escolas, especialmente pela ampliação da circulação de licenciandos e pela realização de diferentes ações de ensino, pesquisa e extensão. Nas percepções das supervisoras, essa aproximação é positiva e pode beneficiar os dois espaços. A professora Débora, por exemplo, sintetiza essa compreensão ao afirmar que se trata de “uma relação muito interessante” na qual “ambos os lados ganham com essa troca” (DéboraE). A fala evidencia uma concepção de parceria baseada na reciprocidade, e não apenas na utilização da escola como campo de estágio.

A professora Maria amplia essa percepção ao mencionar a possibilidade de acesso às estruturas da universidade, destacando experiências relacionadas ao estágio e ao PIBID. Para ela, a universidade

torna-se um espaço que pode oferecer aos estudantes da educação básica experiências que não estariam disponíveis cotidianamente na escola. Essa abertura é significativa porque permite aproximar a comunidade escolar do conhecimento e dos espaços universitários, diminuindo a percepção de distância entre as duas instituições.

A professora Rosa também valoriza essa relação ao considerar que a abertura da escola para a universidade possibilita o contato com conhecimentos e ideias diferentes daqueles que circulam no cotidiano escolar. Embora sua fala contenha uma percepção crítica sobre a necessidade de atualização da escola, ela também evidencia que a universidade pode trazer novas perspectivas e provocar movimentos de renovação. Essa troca, quando construída de forma horizontal, pode favorecer aprendizagens para todos os envolvidos.

Essas percepções aproximam-se do que Almeida e Pimenta (2014) defendem ao discutirem a importância de parcerias efetivas entre universidade e escola na formação docente. A escola não deve ser compreendida apenas como cenário de aplicação de conhecimentos acadêmicos. Ela é também espaço de produção de saberes profissionais e de reflexão sobre a própria formação. Por isso, o professor que recebe o estagiário precisa ter sua experiência reconhecida como parte da formação do futuro docente.

As participantes, contudo, também identificaram fragilidades nessa aproximação. Um dos pontos mais recorrentes refere-se à presença do orientador da universidade na escola. Rachel afirma que a universidade deveria estar “mais presente, mais junto com as escolas e com o supervisor”, acompanhando mais diretamente o desenvolvimento do estágio. A fala não representa uma rejeição ao estágio ou à universidade; ao contrário, expressa o desejo de fortalecer a parceria e de construir maior proximidade entre os sujeitos que compartilham a responsabilidade pela formação.

Essa demanda merece atenção porque o estágio envolve uma rede de relações. O estagiário precisa de acompanhamento tanto do professor orientador quanto do professor supervisor, e a comunicação entre esses sujeitos pode evitar situações em que dúvidas, dificuldades ou problemas sejam enfrentados isoladamente. Lüdke e Cruz (2005) defendem a aproximação entre universidade e escola por meio de processos colaborativos, e essa perspectiva contribui para interpretar o desejo das supervisoras por maior presença da universidade.

Outro aspecto mencionado pelas participantes diz respeito ao planejamento antecipado do estágio. Rachel critica situações em que o contato ocorre apenas próximo à realização das atividades, defendendo uma organização que envolva professor e estagiário desde o início do processo. Essa sugestão é relevante porque o conhecimento da turma, do planejamento escolar, dos conteúdos em

desenvolvimento e das características da escola pode contribuir para que o estagiário elabore intervenções mais coerentes com a realidade encontrada.

A experiência das supervisoras também revela que o estágio pode trazer benefícios para a própria escola. Rachel observa que os estagiários chegam com "inovação", "tecnologia" e "novidades", elementos que podem ser aproveitados em parceria com o professor regente. A relação, portanto, pode produzir movimentos de renovação das práticas escolares. Não se trata de considerar o conhecimento universitário superior ao conhecimento escolar, mas de criar condições para que diferentes saberes dialoguem e sejam ressignificados.

Esse entendimento dialoga com Nóvoa (2009), quando o autor defende uma formação construída dentro da profissão e com a participação dos professores. Também se aproxima da compreensão de Tardif (2014) sobre os saberes docentes como conhecimentos construídos e mobilizados na experiência profissional. O professor supervisor conhece a turma, a organização da escola, os estudantes e situações que nem sempre podem ser antecipadas nos espaços universitários. Esse conhecimento é formativo e precisa ser considerado no planejamento do estágio.

As participantes também apontam situações em que a parceria precisa ser fortalecida quando surgem dificuldades no desenvolvimento das atividades. Rachel relata que, diante de problemas, houve contato com profissionais da UFFS para buscar encaminhamentos. Essa experiência demonstra que a comunicação entre universidade e escola pode funcionar como suporte ao estágio. Ao mesmo tempo, evidencia que a relação não deve ocorrer apenas quando aparece um problema; é desejável que exista acompanhamento contínuo, com espaços de diálogo antes, durante e depois das atividades.

Outro ponto que aparece nas falas refere-se ao retorno dos estagiários após o término do estágio. Algumas supervisoras relataram não receber retorno sobre as atividades realizadas, enquanto outras mencionaram que alguns acadêmicos apresentavam seus trabalhos. A ausência desse retorno representa uma oportunidade perdida de aprendizagem coletiva. Socializar resultados, dificuldades e aprendizagens pode ajudar a escola a compreender o processo e permitir que os supervisores também reflitam sobre sua participação.

Assim, a relação universidade-escola apresentada pelas supervisoras reúne potencialidades e desafios. Há reconhecimento da importância da presença da universidade, valorização das trocas e compreensão de que o estágio beneficia os diferentes sujeitos. Ao mesmo tempo, aparecem demandas por maior acompanhamento, melhor comunicação, planejamento antecipado e retorno das experiências. Esses elementos permitem compreender que uma parceria efetiva não se estabelece apenas pela presença do estagiário na escola, mas pela construção de responsabilidades compartilhadas.

4.2 ENSINO DE CIÊNCIAS E FORMAÇÃO DOCENTE: DESAFIOS DO COTIDIANO ESCOLAR

A segunda categoria analisada neste artigo evidencia que os desafios do ensino de Ciências não podem ser reduzidos à escolha de métodos ou atividades. As supervisoras relacionam as dificuldades da docência às condições concretas em que o trabalho acontece, à formação recebida, ao tempo disponível para planejamento, às características das turmas e às mudanças que atravessam a escola. Ao mesmo tempo, suas falas apresentam potencialidades e expectativas em relação à formação inicial.

Emília demonstra preocupação com a preparação dos futuros professores para a sala de aula. Ao refletir sobre sua própria formação, afirma que não saiu com uma "bagagem forte" para entrar em uma sala de aula de Ciências, pois sua formação teria sido muito concentrada em conteúdos específicos. Essa percepção revela uma tensão importante: o domínio do conhecimento científico é indispensável, mas não suficiente para o exercício da docência. O professor precisa também compreender como transformar esse conhecimento em situações de ensino que façam sentido para diferentes estudantes.

Essa questão é coerente com Carvalho e Gil-Pérez (2011), que discutem a complexidade da formação de professores de Ciências e a necessidade de integrar conhecimentos científicos e conhecimentos sobre o ensino. Também se relaciona à compreensão de Galiazzi (2003), para quem a pesquisa pode contribuir para que o professor desenvolva uma postura investigativa diante de sua própria prática. Nesse sentido, formar o professor de Ciências significa prepará-lo para questionar, investigar, planejar, avaliar e reconstruir suas ações.

Um dos desafios mais concretos apontados por Emília é o tempo destinado ao planejamento. A professora destaca a necessidade de ampliar as possibilidades de preparação das aulas, especialmente porque o ensino de Ciências pode envolver experiências, organização de materiais e atividades práticas que demandam planejamento. A questão é relevante porque, ao mesmo tempo em que se espera que o professor seja criativo, inovador e capaz de diversificar estratégias, é necessário assegurar condições para que esse trabalho possa ser realizado.

O planejamento não pode ser entendido como etapa burocrática. Ele envolve conhecer os estudantes, selecionar conhecimentos, organizar estratégias, prever recursos, considerar possíveis dificuldades e estabelecer formas de acompanhamento da aprendizagem. No ensino de Ciências, essa preparação pode ser ainda mais significativa quando envolve investigação e experimentação. A própria BNCC propõe que o componente Ciências da Natureza mobilize práticas de investigação, análise, argumentação e construção de explicações (BRASIL, 2018), o que reforça a necessidade de professores preparados e de condições adequadas para desenvolver essas propostas.

As falas também revelam que a realidade da sala de aula apresenta desafios que não são totalmente antecipados pela formação universitária. Maria destaca a grande quantidade de alunos e as questões sociais presentes no cotidiano escolar, afirmando que muitas vezes essas demandas acabam ocupando espaço que seria destinado ao conteúdo. Essa percepção não significa que o conhecimento científico seja considerado menos importante; mostra que ensinar envolve lidar com sujeitos concretos, com histórias, necessidades e condições diversas.

A diversidade aparece como elemento que precisa ser considerado na formação docente. Os dados da pesquisa apontam para a presença de diferenças relacionadas a aspectos culturais, econômicos, religiosos e sociais, exigindo do professor capacidade de adaptar estratégias e criar possibilidades de participação. A BNCC, ao apresentar as competências específicas de Ciências da Natureza, relaciona o ensino científico à construção de argumentos, ao respeito à diversidade e à tomada de decisões diante de questões sociais, ambientais e tecnológicas (BRASIL, 2018). Assim, o desafio da diversidade não é externo ao ensino de Ciências; faz parte da própria tarefa educativa.

Outro desafio mencionado é o desinteresse de alguns estudantes. Rachel afirma que uma das maiores dificuldades é fazer com que os alunos tenham vontade de estudar e reconhece que os estagiários podem contribuir ao trazer novas ideias, tecnologias e propostas. Essa fala permite compreender a inovação não como novidade pela novidade, mas como possibilidade de aproximar os conteúdos das experiências dos estudantes e criar situações em que eles se sintam envolvidos no processo de aprendizagem.

Nesse ponto, a parceria entre supervisor e estagiário volta a aparecer como elemento formativo. O estagiário pode trazer conhecimentos e estratégias recentes de sua formação universitária, enquanto o supervisor possui experiência com a turma, conhecimento do contexto e compreensão de situações recorrentes. Quando essas experiências são compartilhadas, ambos podem aprender. A inovação trazida pelo estagiário pode ser reelaborada à luz da realidade da escola, e a experiência do supervisor pode ajudar o licenciando a compreender que uma estratégia planejada precisa ser adaptada conforme as características dos estudantes.

As supervisoras também demonstram expectativas positivas em relação à formação oferecida pela UFFS. Maria considera o curso de Ciências Biológicas exigente e afirma confiar na formação dos profissionais que poderão atuar posteriormente na escola. Essa percepção é importante porque demonstra que os desafios apontados não significam desqualificação da formação universitária. Ao contrário, indicam que a formação é reconhecida como necessária, mas precisa manter diálogo constante com a realidade escolar.

Marie destaca o estágio como momento de conhecer o regimento da escola, a proposta curricular, os estudantes e os conteúdos em desenvolvimento. Essa compreensão reforça a ideia de que determinadas aprendizagens profissionais só se tornam mais concretas quando o licenciando participa da vida escolar. O estágio, nesse sentido, pode contribuir para que o futuro professor perceba que ensinar envolve muito mais do que domínio de conteúdos: envolve planejamento, relações, gestão da sala, compreensão dos estudantes, trabalho coletivo e capacidade de tomar decisões diante de situações imprevistas.

As percepções das supervisoras também indicam a necessidade de formação continuada. Emília sugere a realização de mais cursos para professores de Ciências, relacionando essa necessidade às demandas específicas da área. Silva e Bastos (2012) defendem a formação continuada como dimensão importante do desenvolvimento profissional, sobretudo diante das mudanças no ensino e das exigências da escola. A formação inicial, portanto, não encerra o processo de aprender a ensinar; ela inaugura uma trajetória que precisa continuar ao longo da carreira.

Quando se considera a formação inicial e continuada de forma articulada, o professor supervisor também passa a ser compreendido como sujeito em formação. O contato com estagiários pode trazer novas metodologias, conhecimentos e perguntas que levam o professor a rever sua própria prática. Essa dimensão aparece nas falas das participantes e reforça a ideia de que a formação não ocorre em uma única direção. O licenciando aprende com o professor experiente, mas o professor também pode aprender com o licenciando e com os conhecimentos que circulam na universidade.

Os desafios identificados, portanto, precisam ser compreendidos em sua complexidade. Há questões relacionadas à formação, mas também às condições de trabalho, ao planejamento, à organização escolar, à diversidade e ao envolvimento dos estudantes. Não é possível responsabilizar exclusivamente o professor por problemas que são atravessados por dimensões institucionais e sociais mais amplas. Ao mesmo tempo, reconhecer essas condições não significa negar a possibilidade de transformação. A pesquisa, a colaboração, a formação continuada e a parceria entre universidade e escola podem constituir caminhos para enfrentar parte desses desafios.

Nesse cenário, o estágio supervisionado ganha uma função estratégica. Ao possibilitar a aproximação progressiva do licenciando com a escola, pode contribuir para que ele compreenda os desafios reais da profissão antes de assumir integralmente a docência. Entretanto, para cumprir essa função, precisa ser acompanhado, planejado e desenvolvido como experiência formativa compartilhada. A legislação atual mantém o estágio como componente obrigatório e reforça sua distribuição ao longo da formação, enquanto o regulamento da UFFS o compreende como espaço-tempo de formação teórico-prática orientada e supervisionada (BRASIL, 2024; UFFS, 2015).

As falas das professoras supervisoras, analisadas a partir dessa perspectiva, mostram que formar professores de Ciências exige reconhecer a escola como espaço de conhecimento e os professores da educação básica como participantes da formação. Os desafios encontrados no cotidiano escolar não devem ser ocultados dos licenciandos; precisam ser problematizados para que possam desenvolver conhecimentos, estratégias e atitudes que lhes permitam atuar de maneira crítica, responsável e comprometida com a aprendizagem dos estudantes.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo teve como objetivo analisar as percepções de professoras supervisoras de estágio sobre a relação universidade-escola e sobre os desafios do ensino de Ciências e da formação docente, a partir de duas categorias da pesquisa original. A análise permite reafirmar que o estágio supervisionado não pode ser compreendido apenas como uma etapa curricular a ser cumprida. Ele se constitui em uma experiência de aproximação entre sujeitos e instituições que compartilham responsabilidades pela formação de novos professores.

Em relação à universidade e à escola, as supervisoras reconhecem a importância da parceria, valorizando as trocas de experiências, o acesso a conhecimentos e espaços universitários e a possibilidade de renovação das práticas escolares. Ao mesmo tempo, apontam a necessidade de maior presença da universidade, melhor comunicação, planejamento antecipado e retorno sobre as atividades realizadas. Essas demandas indicam que a parceria precisa ser construída continuamente e de forma colaborativa, reconhecendo os saberes e responsabilidades de todos os envolvidos.

Quanto aos desafios do ensino de Ciências e da formação docente, aparecem preocupações com a preparação para a sala de aula, o tempo para planejamento, as condições de trabalho, a diversidade, o envolvimento dos estudantes e a necessidade de formação continuada. As falas não apresentam apenas dificuldades: também revelam possibilidades, especialmente quando a experiência dos professores da escola se articula aos conhecimentos e às novas propostas trazidas pelos licenciandos.

Considero que uma das principais contribuições deste recorte está em evidenciar a voz das professoras supervisoras. Ouvi-las permite compreender aspectos da formação inicial que nem sempre aparecem quando o estágio é analisado somente pela perspectiva da universidade ou dos licenciandos. Suas experiências mostram que a escola tem conhecimentos próprios e que seus professores podem participar ativamente da formação de novos docentes.

Embora os dados estejam vinculados ao contexto específico investigado e não pretendam representar todas as realidades escolares, eles possibilitam reflexões que podem contribuir para pensar a organização dos estágios e a formação de professores de Ciências. Nesse sentido, fortalecer o diálogo

entre universidade e escola, garantir acompanhamento aos licenciandos e criar espaços de formação compartilhada aparecem como caminhos importantes para qualificar esse processo.

Por fim, compreendo que a formação docente é permanente e que os desafios da profissão não se encerram com a conclusão da licenciatura. A escola, a universidade e os professores que nelas atuam precisam manter-se abertos à aprendizagem e à reconstrução de suas práticas. O estágio pode ser um desses espaços de encontro, desde que seja compreendido como experiência de formação, pesquisa, diálogo e construção coletiva de conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Maria Isabel; PIMENTA, Selma Garrido. Estágios supervisionados na formação docente: educação básica e educação de jovens e adultos. São Paulo: Cortez, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Resolução CNE/CP nº 4, de 29 de maio de 2024. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissionais do Magistério da Educação Escolar Básica. Brasília: CNE, 2024.

BRASIL. Lei nº 11.788, de 25 de setembro de 2008. Dispõe sobre o estágio de estudantes. Brasília, 2008.

CARVALHO, Anna Maria Pessoa de; GIL-PÉREZ, Daniel. Formação de professores de Ciências: tendências e inovações. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria Castanho Almeida. Ensino de Ciências: fundamentos e métodos. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2018. 285 p. (Docência em formação).

GALIAZZI, Maria do Carmo. Educar pela pesquisa: ambiente de formação de professores de Ciências. Ijuí: Unijuí, 2003.

LÜDKE, Menga; CRUZ, Giseli Barreto da. Aproximando universidade e escola de educação básica pela pesquisa. Cadernos de Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 125, p. 81-109, 2005.

MARTINS, André Ferrer Pinto. Ensino de Ciências: desafios à formação de professores. Revista Educação em Questão, Natal, v. 23, n. 9, p. 53-65, maio/ago. 2005.

MORAES, Roque; GALIAZZI, Maria do Carmo. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. Ciência & Educação, Bauru, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

NÓVOA, António. Professores: imagens do futuro presente. Lisboa: EDUCA, 2009.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2017. 312 p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Planejamento e avaliação do estágio. In: PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. Estágio e docência. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2010. p. 177-215.

ROCHA, Halline Fialho da; PRAÇA, Andréa Velloso da Silveira. Formação continuada de professores para o ensino de ciências nos anos iniciais: desafios e possibilidades. In: CONAPESC, 7., 2022, Campina Grande. Anais [...]. Campina Grande: Realize Editora, 2022. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/ebooks/conapesc/2022/TRABALHO_COMPLETO_EV177_MD5_ID657_TB158_20082022183931.pdf.> Acesso em: 19 out. 2026.

SEIXAS, Rita Helena Moreira; CALABRÓ, Luciana; SOUSA, Diogo Onofre. A formação de professores e os desafios de ensinar Ciências. Revista Thema, v. 14, n. 1, p. 289-303, 2017. DOI: 10.15536/thema.14.2017.289-303.413.

SILVA, Vania Fernandes e; BASTOS, Fernando. Formação de professores de Ciências: reflexões sobre a formação continuada. Alexandria: Revista de Educação em Ciência e Tecnologia, v. 5, n. 2, p. 150-188, 2012.

TARDIF, Maurice. Saberes docentes e formação profissional. 17. ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. Resolução nº 7/CONSUNI-CGRAD/UFFS/2015 (alterada). Aprova o Regulamento de Estágio da UFFS. Chapecó: UFFS, 2015.